

ders. (Hg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik [1985]. München 2000.
ders. (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. Mit einer Auswahlbibliographie von Corinna Albrecht u.a. [1993]. München 2001.

Hans-Jürgen Lüsebrink

2. Sprache und Landeskunde

Die Landeskunde gehört zu den weltweit verbreiteten Komponenten der Fremdsprachenphilologien, nichtsdestoweniger klingt das Wort »Landeskunde« wie ein Terminus aus einer lang vergangenen Zeit. Und das, obwohl auch in neuesten Publikationen zu diesem Thema bis auf den Vorschlag seiner Ersetzung durch den pluralischen Ausdruck *Landesstudien* (§ 4.3.3) im Rahmen von Alois Wierlachers Konzeptbildung kein anderes Wort gefunden worden ist; und obgleich Landeskennnisse sowohl beim Sprachenlernen im Undergraduate-Studium wie im Fremdsprachenstudium auf der Graduate-Ebene der wissenschaftlichen Ausbildung unverzichtbar – und in der interkulturellen Germanistik von zentraler Bedeutung sind.

1. Von der Länderkunde bis zu »European Studies Deutsch«

1.1 Landeskunde und Kultur

Wie das historische Schicksal so spielt, gibt es neuerdings wieder den Versuch, die problematische Tradition des Kultur-Begriffs (§ 3.13) in Terminologisierung wie *Kulturkunde* zu überwinden. Die terminologische Fassung mit dem Bestandteil *Kultur* gehört eher in die erste Phase einer fremdsprachendidaktischen Tradition, als man das Lernen moderner Fremdsprachen nach dem Muster des Lernens der alten Sprachen ausrichtete, in der die Sprachkenntnis eigentlich nur Prärequisit für die Auseinandersetzung mit der jeweiligen anderen Kultur und der Einübung in sie verstanden wurde. Dem Begriff der *Kulturkunde* wurde dann zusätzlich zum Verhängnis, dass er in Opposition geriet zur französischen oder auch angelsächsischen Konzeptualisierung von Zivilisation (*civilisation/civilization*). Es ist ja bekannt, dass dieses Begriffspaar bei zunehmender Lautstärke des nationalen Denkens von deutscher Seite als eines der Beispiele für die eigene Überlegenheit angeführt wurde.

1.2 Landeskunde und Alltag

Offenkundig lässt sich nach solch einer Geschichte selbst mit den ehrenwerten Teilen der nunmehr so genannten Hochkultur allein kein rechter landeskund-

licher Staat mehr machen, so dass mit zunehmenden Schritten hin zur Anlehnung an eine moderne Beschreibung der Gesellschaften in den deutschsprachigen Ländern die Annäherung an die Alltagskultur vollzogen wurde. War in den alten Modellen eines hochkulturellen Bezugs eine sprachbezogene Landeskunde wegen der hohen Verbalität europäischer Kulturen und wegen des Primats von explizierenden schriftlichen Texten im Fremdsprachenunterricht kein größeres Problem, so erhöhte die Annäherung an den Alltag und die dadurch nötige Konfrontation mit den »Alltagen« all der Lernerkulturen die Probleme, die für das Lernen nötige Beschränkungen in der Sprachform mit der Vielfalt und Variation der hier auftretenden Phänomene in Einklang zu bringen. Der Alltag zeigt sich zudem in einer Vielfalt von medialen Alternativen seiner Symbolisierung und, wo er sprachlich ist, in einem so hohen Grad an Variation, dass sich die Schere zwischen dem landeskundlichen und dem sprachlichen Lernfeld deutlich öffnet (z. B. Andersen 1999). Das führt in postgrammatikalischen Zeiten des Fremdsprachenlernens, die sich allmählich auf das Ziel einer wie auch immer gearteten kommunikativen Kompetenz hinbewegen, zu einer Trennung in vielfältige, von der gerade erlernten Sprache im Wesentlichen getrennten Information über Staat, Land und Leben und in eine sprachliche Situationsgebundenheit, wobei gerade die scheinbar wiederholbarsten als banalste Situationen im Mittelpunkt der frühen Lernerlebnisse stehen, weil man bei ihnen von den konkreten Lebenswelten der Menschen in Armut, gutem Auskommen oder in Reichtum abstrahiert (Wolf 2001, 1189) statt mit der Ethnomethodologie oder der Philosophie auf die Bedeutungsdimensionen der komplexen Schwere dieses Alltags abzuheben.

1.3 Landeskunde und Komplexität

Das Auseinanderdriften in eine deutschland-österreich-schweiz-kundliche Analyse aus einer kritischen Innensicht und Einübung in eine sprachliche Praxis, von der die komplexen interaktiven Bedürfnisse in den modernen deutschsprachigen Gesellschaften nur am Rande berührt waren, führte zu integrativen Bemühungen von beiden Seiten her, das heißt, »Zivilisationskunde« musste sich wieder fragen, welche Züge in der sprachlich kennen zu lernenden deutschen Welt auf jeden Fall für die Außensicht wichtig sind, welche Merkmale das Selbstbild der vielfältigen deutschen Gesellschaft wesentlich prägen, und ob dabei von denselben Eigenheiten die Rede ist. Das ist damit zu verrechnen, inwieweit die Erwartungen der Lernerkulturen systematisch einbezogen werden können. Mit welchen kulturellen Differenzen hat man zu rechnen, welche Abstufungen von Distanz (§ 3.5) spielen eine Rolle?

Was das Verhältnis von sprachlicher und landeskultureller Einführung betrifft, so kommt es hier zweifellos zu einem Paradox: Gerade den geographisch nahen wie gesellschaftlich auf einer ähnlichen Entwicklungsstufe stehenden Lernergemeinschaften stehen eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten auf den verschiedensten medialen Ebenen bis hin zum direkten Kontakt zur Verfügung, während die entsprechende Vermittlung einer Kompetenz im Kontakt der Kulturen und Sprachen bei in jeder Hinsicht größerer Distanz mehr und mehr auf eine Dominanz des sprachlichen Kontakts in Verbindung mit didaktisch herbeigeführten Berührungen in Form der »Schulmedien«, die heute bis zum Satellitenfernsehen reichen mögen, beschränkt sind.

1.4 Landeskunde und kulturelle Symbolik

Man kann aus diesem Befund den Schluss ziehen, die für unsere europäischen Gesellschaften am Ende der Gutenberg-Galaxie signifikanteste sprachliche Symbolisierungsform, nämlich die der literarischen Kondensierung des kulturellen Gedächtnisses, in anderen Kontexten zur Diskussion zu stellen und entsprechenden Narrationen in anderen kulturellen Welten zum Vergleich und zur sprachlichen Annäherung an unsere Kultur anzubieten. Bei all der Bedeutung, die der Beleuchtung unseres kulturellen Gedächtnisses auf diese Weise zukommt, wird sich aber nicht vermeiden lassen, dass auf diese Art und Weise zumindest in Kulturen, bei denen die diskursiven Aufgaben anders verteilt sind als in den standardsprachlich organisierten Kommunikationsgemeinschaften, deren historische Entwicklung Europa prägt, eine schwer kontrollierbare Sicht der Kultur der Partnersprache entsteht (Rösler 1994, 72). Man läuft Gefahr, Alterität mit Fremdheit zu verwechseln, also einen Eindruck von Alterität zu erzeugen, der zumindest auch von der spezifischen Auswahl der sprachlich gewählten Texttypen herrührt, mithin Ergebnis einer Interpretation ist. Vielleicht ist die Brücke der Übersetzung von dem einen in das andere System ohne andere Träger doch etwas weit gespannt und dünn vernetzt. Indes, die Reduktion auf eine prototypische Symbolisierungskultur unserer sprachlichen Welt macht deutlich, dass auf jeden Fall – sei es, dass andere Medien nicht oder nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung stehen, sei es, dass ihre Botschaft besprochen, erläutert und erklärt werden soll – letztlich auf die Erklärungskraft sprachlicher Schematisierungen, wie sie das Deutsche vornimmt, und ihren – vermittelnden, übersetzenden – Vergleich mit den entsprechenden Verhältnissen der Nachbarsprache vertraut werden muss.

1.5 Landeskunde, Sprache und Welt

Vielleicht liegt die Mühsal, wenn man eine neue fremde Sprache lernt und die Reflexion über Sprache wissenschaftlich vertieft, daran, dass diese Vorgänge bei den vielen Leerstellen, die am Anfang des Lernens stehen, bewusst und explizit ablaufen müssen, während sie bei wachsender Erfahrung mehr und mehr Abkürzungen und Kurzschlüsse erlauben – mit der immer währenden Gefahr der induktiven Fehlschlüsse, der wir durch die Praxis und durch das mit ihr wachsende Wissen zu begegnen suchen. Im Lichte der Unausweichlichkeit des Rekurses auf die sprachliche Explikation sucht man erklärlicherweise nun nach Wegen, eine Art einsprachiges und viele zweisprachige interkulturelle Lexika und Handlungshandbücher zu entwickeln, also Wege zu suchen, wie im Sprach- und hier vor allem im Wortschatzerwerb zentrale Wege in die deutsche Kultur geschlagen werden könnten, und wie sie sich mit der eigenen Sicht der Lerner-kulturen vertragen (s. z. B. Storch 1999, 290 f.). Dabei ist derzeit noch ein gewisses Schwanken zu spüren, ob das wirklich heißt, dass sich die integrative Landeskunde, die sich alle wünschen, ein Synonym für eine sprachliche Landeskunde ist. Diese Reduktion, die dem Linguisten schmeichelt, ist vermutlich die Verführung und Konsequenz jener konstruktivistischen Welle, wie sie die 1990 Jahre weithin prägte. Sie hat zwar etwas Wichtiges erfasst, wird aber doch dadurch relativiert, dass man das Verhältnis der Geschichten zur Welt nun doch wieder verstärkt ins Auge fasst und ernst nimmt – für die semiotische Diskussion kennzeichnend sind die Klarstellungen, die Umberto Eco (2000, 26 ff.) dazu unlängst gefunden hat. Dagegen spricht die von Charles Taylor ins Gespräch gebrachte »fusion of horizons« eher von sprachlichen Deutungen und Thematisierungen von Verhältnissen der Welt als von ihrer intertextuellen Schaffung (Riedel 1999).

1.6 Sprachliches und enzyklopädisches Wissen

Insofern aber jeder Unterricht und jedes Kulturstudium in einer lebenden fremden Sprache im Unterschied zum Studium der Naturwissenschaften bedeutet, in eine Welt von Geschichten und Handlungsmustern sprachlichen Interagierens eingeführt zu werden, da sich in Sprache die Welt nicht nur akut thematisieren lässt, sondern in jeder Sprache, so wie wir sie vorfinden, ihre kulturell und historisch geprägte Form gefunden hat, ist es die Kunst des Sprachunterrichts und Sprachstudiums, diese Strukturen zum Sprechen zu bringen und an den passenden Stellen die »harten Fakten« der Welt, der Institutionen und der Statistik herbeizurufen. So kann man denn mit dem Terminus

»Landeskunde« leben. Das ist nicht linguistische Hypertrophie, sondern hängt unmittelbar mit dem Ziel des Sprachenlernens zusammen, das ja das rechte Verstehen und adäquate Handeln in der neuen Sprache ist.

Das rechte Verstehen und das adäquate Handeln sind von mancherlei Bedingungen geprägt, sie haben zum einen mit dem Erkennen und Aushalten von Fremdheit (§3.7) und eo ipso von Eigenheit zu tun, mit den Differenzen der Identitäten als Alteritäten, aber bei weitem nicht nur das. Je mehr unser Blick in den neuen medialen Zeitaltern geweitet wird, desto klarer erscheint etwas, was die durch die unterschiedlichen Sprachen gegebene Distanz relativiert, so dass man den Begriff der Distanz (§3.5) mit Grund als einen Rahmenbegriff interkultureller Germanistik diskutiert. Wie man neuerdings in der typologisch orientierten Sprachwissenschaft nach charakteristischen Zügen der europäischen Sprachen sucht, die sich – weithin genetisch irgendwie verwandt und in verschiedensten Kontakten miteinander befindlich – ganz ähnlichen Anforderungen und Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sahen, so scheinen sich ähnliche Fragen für die interaktionelle und kulturelle Seite anzubieten. Es geht darum, in zentralen Konzepten, wie sie sich z. B. im Wortschatz niederschlagen, aber auch in den Regeln erfolgreichen sprachlichen Interagierens das Verbindende und das Differierende gleichermaßen herauszustellen.

In dieser Hinsicht wird sich das Deutsche als ein spezifischer Typ europäischer Standard- und Nationalsprache herausstellen. Die Kunst der sprachlichen Landeskunde liegt darin, das in handhabbaren Einzelheiten sichtbar werden zu lassen. In dieser Hinsicht stellt die Wendung zu Konzepten, die als tertium comparationis der verschiedenen Kulturen gelten können, wie sie sich im Sprechen von Kulturthemen wie Höflichkeit, Fremdheit, aber auch Essen findet, einen wichtigen Schritt dar, um möglicherweise Universales (»allgemein Menschliches«), Europäisches und spezifisch Deutsches (Bausinger 2000) in ihrer jeweiligen Interaktion genauer zu erfassen. Kulturen haben sicherlich begrenzte Themenhaushalte (Luhmann); umso mehr wird es aus Gründen der Überschaubarkeit und Systematik eine Zukunftsaufgabe sein, einen irgendwie abgerundeten Katalog solcher Phänomene und Themen zu erstellen; Wierlacher hat sich allerdings immer gegen eine solche Auflistung als ein voreiliges und gewaltsames Einsperren der Wirklichkeit in unnötige und unergiebiges Fahndungsnetze gesperrt, und die bislang erstellten Listen, die zwischen Alltagskultur und anthropologischen Grundkonzepten aufgestellt werden, geben ihm recht; sie scheinen entweder zu nah oder zu unspezifisch zu sein (Bettermann 2001a, 1223 f.). Auch hier scheint – wie erfolgreiche

begriffsgeschichtliche Arbeiten zeigen – der Weg darüber zu führen, zentralen Diskursen, ihrer Form und ihrem Wandel nachzugehen (Brunner/Conze/Koselleck 1972 ff.; Stötzl/Wengler 1995).

2. Bausteine

2.1 Das sehende und das lesende Auge

Die terminologische Tradition, von *Landeskunde* zu reden, lässt sich wohl zurückführen auf die im späten 18. Jahrhundert aufkommende Mode und Gewohnheit der »Länderkunden«, in denen die Hoffnung Ausdruck fand, aus der Vielzahl des Wissenswerten über eine Region, ihre Bewohner und ihre Sprache ein Bild der Kultur zu gewinnen. Diese Länderkunden sind die Kinder einer Zeit, deren enzyklopädische Neigungen in den entsprechenden und sich verbreitenden enzyklopädischen Lexika sichtbar werden. Nicht zuletzt die französische große Enzyklopädie mit ihren traumhaften und traumartigen Illustrationen macht deutlich, dass es weniger die nachschlagenswürdige Einzelheit ist, die interessiert. Vielmehr geht es um den Zusammenhang der Dinge, der Kohärenz und Sinn erkennen lässt, der auch das Fremde in einen Kontext stellt, der es zu deuten erlaubt, ohne seine Andersartigkeit zu verwischen. Dass folgende Zeiten es besser zu wissen meinten, ändert nichts an der Richtigkeit dieser Feststellungen. Das Traumhafte und Traumartige der Bilder der Enzyklopädie macht aber klar, dass im Gegensatz vielleicht zum Traum der Enzyklopädisten das Bild allein nicht hinreichend spricht, allenfalls ist es eine geeignete Projektion für eine transkulturelle Übersetzung. Es ist offenkundig, dass die Art der Übersetzung, dass auch die Notwendigkeit, etwas tatsächlich vor Augen zu führen, um es zu erläutern, stark damit zusammenhängt, welche Rolle die Praxis des Selbst-Lesens in einer Gesellschaft spielt (Schön 1993, 1–16).

Die sprachwissenschaftliche Entsprechung dieser enzyklopädischen Unternehmungen sind zweifellos Aktionen wie die von Johann Christoph Adelung begonnene Sammlung der Sprachen der Welt. Die Sprache als Spiegel nicht nur der materiellen Kultur und ihrer Geschichte: Die Darstellung der Sprache wird unmittelbar mit Annahmen über die Eigenheit und Leistungsfähigkeit der jeweiligen Kultur verbunden – berühmt ist die einschlägige Fehleinschätzung zum Chinesischen. Das Chinesische erschien dem aufgeklärten Lexikographen und Grammatiker des Deutschen in seiner »Einsilbigkeit« nicht geeignet, solch eine entwickelte Kultur wie die Chinesische zu tragen (Eichinger 1989). Dieser Kurzschluss zeigt uns jedenfalls, dass nicht nur das Verhältnis zwischen der Welt der Bilder und der Sprachen komplizierter ist, son-

dern auch das Verhältnis zwischen Form, Struktur und Aufbau einer Sprache und ihrer jeweiligen Welt-haltigkeit.

2.2 Die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus

Aber dennoch, in dem von Wilhelm von Humboldt aufgespannten Raum zwischen isolierenden und flektierenden Sprachen, die sich in August Wilhelm Schlegels Dreiteilung in isolierende, agglutinierende und flektierende wiederfindet, ist ein Modell entwickelt, das es prinzipiell erlaubt, Kultur und ihre Entwicklung mit der Sprache, dem Sprachvermögen insgesamt, aber auch der einzelnen Völkersprache in Verbindung zu setzen. Die analogische Wiedergewinnung der Welt in der einzelsprachlich geprägten inneren Sprachform Wilhelm von Humboldts erlaubt es dann, sprachliche Differenzen und kulturelle Unterschiede ohne den vereinfachenden strukturellen Kurzschluss Adelungscher Provenienz aufeinander zu beziehen. Sie erlaubt auch, die gemeinsame Kulturalität aller in den Sprachen aufscheinenden Kulturen ernst zu nehmen. Dieses Konzept der Individualität einer sprachlichen Kultur, die über den einzelnen Sprecher hinausgeht und unterhalb der Ebene der allgemeinen menschlichen Grundlagen für Sprachen überhaupt bleibt, bietet den Ansatzpunkt für alle Überlegungen, bei denen die Welt in der Sprache gefunden und vermittelt werden soll.

In der Tradition der Fremdsprachenphilologien hat dieser kulturelle Aspekt zunächst vor allem deswegen und da einen Platz, wo eine Sprache nicht um ihrer praktischen Beherrschbarkeit willen gelernt wird. Das betrifft vor allem die Musterwissenschaft der neuen Universität und des neuen Gymnasiums zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die klassische Philologie, die ja eine textuell gewendete Altertumskunde ist. Die sprachlichen Zeugnisse sind neben den archäologischen die antike Kultur, sie dienen der Ermittlung dessen, wie diese Kultur einst war. Dabei schwankt die Betrachtung dieser Kultur zwischen der distanzierenden Sicht des historistischen Blicks – die Antike als eine Epoche unmittelbar zu Gott – und dem Legen einer selbstrechtfertigenden Erinnerungsspur: die Antike, nicht zuletzt die griechische, als das eigentliche Reich der Deutschen. Dieselbe Denkfigur gilt über das 19. Jahrhundert hin allerdings auch für die Lernpraxis der anderen, der »modernen« Fremdsprachen, die ja zunächst auch eher als Gefäß einer historischen europäischen Erfahrung und allenfalls einer gleichzeitigen Kultur angesehen wurden, denn als praktische Hilfsmittel.

Die durch Wilhelm von Humboldt angelegte Spur, hinter und in der Sprache den Geist eines Volkes zu

erkennen, hat denn mancherlei Erben. Man versucht eine typologische Zuordnung der erkennbaren Sprachunterschiede und versucht so, die sprachlichen Formen auch der Geisteswelt eines Sprachvolkes zuzuordnen (z. B. von der Gabelentz 1901). Damit trifft man sich in gewisser Weise mit Entwicklungen in der Völkerpsychologie; Maurice Halbwachs und sein »kollektives Bewusstsein« sind Instanzen dieser Entwicklung. All diese Optionen wurden durch die strukturalistische Wende in der Linguistik, die mit dem Namen Ferdinand de Saussure verbunden ist, in gewisser Weise obsolet, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Fortführung dieser Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Denken durch allzusehr parzellierende und die Andersartigkeit als qualitative Differenz betonende Forschungen einem nationalen bis nationalistischen Kontext angepasst wurden und sich so mehr oder minder diskreditierten. Das betrifft etwa das Umfeld der Wörter-und-Sachen-Forschung ebenso wie den deutschen Neo-Humboldtianismus der 1920er Jahre und seine internationale Entsprechung, die so genannte Sapir-Whorf-Hypothese.

Nun sind das alles Konzeptionen, die ihre Blütezeit hatten, lange bevor die Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache als relevantes Objekt der wissenschaftlichen Erkenntnis angesehen wurde. Dennoch stellen diese Traditionen natürlich einen Fundus von Konzeptionen und Überlegungen zur Verfügung, die unter den veränderten Perspektiven einer Linguistik nach der pragmatischen Wende erneut als geeignet erscheinen mögen, Beobachtungen zu den Spezifika der Einzelsprache Deutsch einen landeskundlichen Sinn zu geben.

3. Sich verständigen: Auf dem Weg zu einem funktionalen Sprachgebrauch

3.1 Fremdsprachenlernen vs. Sprachenstudium

Um zu sehen, was damit gemeint sein kann, ist zunächst zu überlegen, welches Verhältnis zwischen den Schematisierungen der Welt in der eigenen und in der fremden Sprache, dem Lernen dieser Sprache und möglicherweise ihrem »Vermittler«, besteht. Wir begegnen in diesem Kontext der Sprache in zwei grundsätzlichen Funktionen. Diese zwei Funktionen lassen sich ja grob mit den Gründen parallelisieren, aus denen überhaupt Deutsch als eine Fremdsprache gelernt und studiert wird. Sich verständigen und verstehen sind die beiden Pole, um die es geht. Schon die deutsche Sprache, die im Gebrauch der beiden Verben eine ganz erhebliche Spannbreite erlaubt, zeigt, dass

eine klare Trennung zwischen diesen beiden Zielen nicht gegeben ist. *Sich zu verständigen* soll hier im Sinne der Polarisierung nur meinen, jenes Repertoire an sprachlichen Mitteln zu besitzen, um in der fremdsprachigen Umgebung überleben zu können: Kommunikation pur. *Zu verstehen* dagegen soll andererseits auf jene Deutung festgelegt sein, dass hier die Sprache den Zugang zum Sinn der anderen Lebenswelt ermöglicht: cultural studies.

3.2 Anfänger und Spezialisten

Wenn das Nebeneinander von *sich verständigen* und *verstehen* als eine Alternative durch die didaktischen Abhandlungen zum Deutschen als Fremdsprache geistert, so gilt das nur, wenn man den Blick auf die Didaktik beschränkt. Ob man auf das eine oder auf das andere zielt, das hat aber nicht nur Folgen für das Wie des Lernens, sondern auch für das Was. Dem *Sich-verständigen-Wollenden* liegt hauptsächlich daran, sein kommunikatives Ziel zu erreichen. Für eine sprachlich basierte Landeskunde ist hier am Anfang nur vergleichsweise Banales zu holen. Die Herausforderungen steigen in diesem Fall mit der Qualität der Sprachkenntnisse. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass man bei rudimentären Sprachkenntnissen auch sozial weniger zur Verantwortung gezogen wird. Was in dieser Hinsicht für den Fremdsprachenlerner positiv erscheint, hat allerdings auch die negative Konsequenz, dass es bei geringeren sprachlichen Kenntnissen schwer fällt, in ähnlicher Weise kommunikativ ernst genommen zu werden wie bei einer adäquaten Beherrschung einer Sprache. So ist es unter der Zielsetzung der schieren Verständigung zentral, dass man sich im Verlaufe des sprachlichen Lernprozesses mit den kulturspezifischen Bedingungen und Formen des Glückens von Sprechakten auseinander setzt. Dieses Sprachlernen zielt also zentral darauf, zu lernen, in welcher Form den Anforderungen der Grice'schen Konversationsmaximen in den Möglichkeiten der neuen Sprache nachzukommen ist.

Die praktischen Konsequenzen dieser Beschäftigung reichen von der in der Praxis des kommunikativen Unterrichts so beliebten Einübung von Routineformeln in erwartbaren gesellschaftlichen Standardsituationen bis hin zur Vorbereitung auf das sprachliche Überleben unter recht spezifischen Bedingungen. Wie der Überschuss an Spezifischem in diesem Bereich – z. B. »Wirtschaftskommunikation« – zeigt, ist die sprachliche Rekonstruktion von spezialisiertem und damit eingeschränktem Interagieren wesentlich einfacher als die Instruktion über Gelingensbedingungen eines durchschnittlichen gebildeten Alltags (Matthes 2000).

3.3 Interne Antworten auf externe Fragen

Das Problem liegt dabei an verschiedenen Stellen: ein zentraler Punkt ist, dass auch die interne Analyse der unauffälligen alltäglichen Interaktion im deutschen Kulturraum weniger interessiert als die Untersuchung kritischer Konstellationen. So ist für pragmatische und sprachanalytische Untersuchungen der letzten Jahrzehnte typisch, dass ein prinzipiell »kritischer« Ansatz der Analyse gewählt wird. Das wiederum macht zumindest bei vergleichsweise hoher kultureller Differenz die unmittelbare Umsetzung in sprachbezogene Landeskunde schwierig. Der kritische Ansatz, in sich selbst eigentlich ein Dokument sprachlicher Landeskunde des Deutschen, dient zweifellos einer aufklärerisch gedachten Selbstrechtfertigung. Ihr Verständnis ist aber häufig an die Gewöhnung an ein fortgeschrittenes Innen-Bewusstsein deutscher Kultur und an allgemeinere Kenntnisse über die Rolle von Selbstreflexivität im europäischen Diskurs gebunden. In diesem Sinn werden kommunikativ konfliktträchtige halböffentliche und öffentliche Situationen präsentiert, häufig mit einem wohl unvermeidlichen Zug von Besserwisseri, die sich von einer kulturelektischen Warte vermeintlich überkultureller Neutralität (Schoen 1999, 217) speist. Diese Sicht lässt sich dingfest machen an Darstellungen zur Interaktion in rituell oder organisatorisch vorgeprägten Situationen, wobei deren Handhabung gleichzeitig mit ihrer Darstellung kritisiert wird. Solche Interaktionstypen finden häufig in einem asymmetrischen Kommunikationsverhältnis statt, dessen spezifische Ausprägung der Kritik ausgesetzt wird. Das betrifft etwa die Kommunikation in Institutionen, Arzt-Patienten-Gespräche und ähnliche Konstellationen mehr. Dieser rituelle und geordnete Teil unserer Kommunikation macht zweifellos einen nicht unwichtigen Teil von auch landeskundlich wissenswertem Interagieren aus, dennoch ist die geäußerte Kritik an der Praxis eher an die Adresse der »binnenkulturellen« Teilnehmer solcher Interaktionen gerichtet, als dass sie eine für den fremdsprachigen Lerner von seinen Verhältnissen her gedachte Interpretation der jeweiligen Verhältnisse intendieren würde. Es ist ja nicht der Muttersprachler und in die deutsche interaktive Kultur hineingebohrte Sprecher, der im Fall des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts von aufgeklärterem Tun überzeugt werden muss, sondern es sind deutlich fremde Lerner mit deutlich unterschiedlicher Distanz zu den Idealen der Kommunikation in einer demokratisch fundierten, aber voll verwalteten Welt. Das betrifft unmittelbar die Frage, wie kritisch oder assertiv die deutsche Kultur nach außen getragen werden soll. Wenn man die Lerner als Kunden unserer Kultur betrachtet, wird man sicherlich darauf achten wollen, seine Ware nicht zu schlecht zu reden – wie weit das

gehen darf, ja ob das überhaupt ein anständiger Gedanke ist, darüber gab es vor einigen Jahren eine kurz aber heftig aufgeflammete Diskussion (Eichinger 1997, 16). Sie hatte nicht zuletzt auch damit zu tun, dass sich mit dem Konzept der »kommunikativen Kompetenz« ein zentraler Begriff in der kommunikativ orientierten Sprachlehre findet, der zumindest zwei nicht ganz zueinander passende Wurzeln hat, ohne dass das im jeweiligen Gebrauch immer hinreichend klar gemacht würde. In gewissem Umfang hat das auch auf das Konzept »interkultureller Kompetenz« abgefarbt. Mit der Formulierung von der »kommunikativen Kompetenz« verbindet sich neben dem eher praktischen Ziel, zu einer Kommunikation fähig zu sein, ohne kulturell allzu sehr anzuecken, im deutschen Diskurs die Rezeption des gleichnamigen Habermas-Terminus, der das gleichberechtigte Mitsprechen in einer sozial idealen Kommunikationsgemeinschaft meint, so durchaus das soziale Äquivalent zu dem von Chomsky geprägten systembezogenen Kompetenz-Konzept darstellt. Diese letzte Denkfigur ist natürlich beim Kontakt von Kulturräumen, die in ihren Werten deutlich differieren, relativ kritisch, wenn man für die Vergesellschaftung in modernen Gemeinwesen Konzepte wie die Taylorsche »politics of recognition« (§ 3.1 *Anerkennung*) für eine adäquate Interpretation hält (Pommerin-Götze 2001, 1202).

3.4 Lernen aus der Variation

In analoger, wenn auch nicht ähnlicher Weise kritisch ist die Frage, inwiefern Differenzierungen der deutschen Binnennorm und die entsprechenden Differenzierungen im Gebrauch im frühen oder auch im fachlich spezialisierten Sprachenlernen eine Rolle spielen sollten. Das Schlagwort von der plurizentrischen oder polyarealen Sprachkultur, die ihre Folge in der im deutschen Sprachraum akzeptierten regional basierten Variation hat, löst natürlich die Frage aus, wie dieses zweifellos vorhandene Faktum in einer sprachorientierten Landeskunde aufzugreifen sei. In einem Sinne gibt es hier gar keine Wahl, sofern reale gesprochene sprachliche Äußerungen, die nicht dem fast akrolektalen Bereich einer Art gesprochener Schriftlichkeit angehören, das Material des Fremdsprachenunterrichts ausmachen. Und es steht auch außer Zweifel, dass es aus praktischen wie theoretischen Gründen eine wichtige Aufgabe darstellt, die relative Vielfalt regiolektaler Variation und ihre kulturelle Entsprechung als ein Charakteristikum der »föderalen« deutschen Kultur kenntlich zu machen. Das betrifft einerseits die seit einiger Zeit diskutierte Frage, in welcher Weise Deutschland, Österreich und die Schweiz – und ihre nationalen Varietäten (§ 4.1.2) – in der Außenpräsentation sichtbar gemacht werden können, das

betrifft aber auch die zentrale Binnengliederung des bundesrepublikanischen Sprachraums, der sich ja auch in ganz verschiedenen Sprachverhaltensregeln spiegelt: am signifikantesten in einer recht deutlich merklichen Nord-Süd-Differenzierung (Stickel 1997; Knipf-Komlósi/Berend 2001). Dennoch sollte diese Vorbereitung auf einen möglichen Praxisschock in der mündlichen Kommunikation nicht daran hindern, nach einer realistischen Basis für die notwendige Verallgemeinerung zu suchen, die dem Lerner ermöglicht, ein realistisches Ziel für eine erfolgreiche Interaktion im Raum eines deutsch geprägten Alltags zu erwerben. Soweit damit schriftsprachliche Fähigkeiten und Eigenheiten (§ 4.1.7 *Schreiben*) gemeint sind, ist das grundsätzlich nicht so schwierig, wenn auch im Praktischen aufwendig und noch nicht hinreichend geklärt. Es gilt, ausgehend von den weitgehend unstrittigen Normen standardsprachlicher Schriftlichkeit, ein den jeweiligen Interessen angepasstes Spektrum an Textsortenprofilen an die Seite zu stellen. Es reicht in diesem Kontext nicht hin, Textsorten und ihre Rezeption und Produktion auf das Erlernen bestimmter Techniken und Formalia zu beschränken, deren Beherrschung eine unauffällige Reaktion sichern soll, vielmehr sind in Textsortenmustern normative Vorstellungen vergegenständlicht, die ihre Begründung in Übereinkünften haben, die sich in einer spezifischen Schreibkultur ausgeprägt haben. Insofern sind Tendenzen und Präferenzen, die sich hier niederschlagen auch symptomatisch für ihren kulturellen Boden. Allerdings lässt sich beim jetzigen Zustand von Textsortenanalyse und -beschreibung daraus sicherlich noch nicht viel praktisch Verwertbares machen (Thurmair 2001, 278). Was Mündlichkeit angeht, ist sicherlich für die interne Strukturierung im Deutschen gültig, was sich auch kulturübergreifend analog sagen lässt (Welsch 1999, 51–53), nämlich dass einem Zug zur Vereinheitlichung auf der anderen Seite der Wunsch nach individueller, und sozial heißt das heutzutage lebensstilorientierter, Differenzierung gegenübersteht. Dass die modernen Lebensstile nicht an den Grenzen einer Sprachgemeinschaft enden und dass dies fachliche Interessen ebenso wenig tun, erleichtert zweifellos das sprachliche Dazulernen an dieser Stelle, modifiziert den grundsätzlichen Eindruck von Fremdheit. Das ist die Differenzierungsseite. Wichtiger aber für das Erlernen sprechsprachlicher Unauffälligkeit sind dagegen die Effekte einer modernen Vereinheitlichung, die in ihrer Tendenz einer Substandardform in der Öffentlichkeit zur Durchsetzung verhelfen, die sich nicht zuletzt unter dem Einfluss der sprechenden elektronischen Medien zu einer Passepartoutform des gebildeten deutschen Alltags entwickelt hat, die sich mit den Begriffen von Standard- und Umgangssprache gar nicht so recht fassen lässt. Diese Entwicklung

bietet die Möglichkeit, auch dem, der das Deutsche als Fremdsprache lernt, eine sprachliche Ebene zu eröffnen, die nicht im Partikulären versinkt, ohne von der medialen Asepsis gesprochener Schriftsprachlichkeit gezeichnet zu sein.

3.5 Bescheidener Beginn

Wir haben bisher primär beleuchtet, was die an einem direkten praktischen Umgang mit dem Deutschen interessierten Menschen, die diese Sprache lernen wollen, von einer sprachlichen Landeskunde erwarten könnten, und was diese ihnen bieten könnte. Es war das Deutsch und das sprachliche Leben des Alltags und es waren Sprache und Anforderungen fachlicher Praxis. Beide sind im Hinblick auf ihre landeskulturellen Ansprüche beschränkt, in ihrer Herangehensweise aber signifikant.

Die Bandbreite von Anregungen zu einer interkulturell sensitiven Interaktion mit der deutschen Sprache, die als Fremdsprache gelernt worden ist, beginnt daher auch mit der Einfachheit, die von den ersten Schritten in der Fremdsprache gefordert wird, also bei der vergleichsweise simplen Einübung von festen Formen und Ritualen beschränkter aber höchst praktischer Reichweite. Was nun bei den beiden skizzierten Interessentengruppen durchaus etwas Verschiedenes heißt. Wenn man so will, machen diese beiden Ziele aber den Bereich aus, der auch den historischen Kern der Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache als eines praktischen Hilfsmittels angeht. Das reicht weiter als bis zu den frühneuzeitlichen Lehrbüchern für italienische Handelsleute aus der frühen Neuzeit, auf die hier immer Bezug genommen wird, sondern geht zurück bis zu althochdeutschen Texten wie den Kasseler Glossen oder dem Pariser Gesprächsbüchlein (Glück 2000).

Eine weithin geteilte Praxis in den in Frage stehenden Lebenszusammenhängen und das Vertrauen auf prinzipielle Gastlichkeit erleichtern die Durchführung dieser Aufgabe. Spezifische Fachlichkeit und zumindest Grundbedürfnisse alltäglichen Lebens erleichtern den Anschluss an neues Wissen. Bis heute ist der Anfang jeden Sprachunterrichts, sofern er auf Sprechen und praktisches Interagieren gerichtet ist, von dieser Hoffnung getragen und von diesem Typ. Als weithin problemlos kann das gelten, wenn der Lerner dem umgebenden europäischen Kulturkreis entstammt: Mit dem Hinweis auf allgemeine Höflichkeitsregeln und einige deutlich differierende Rituale der gesellschaftlichen Interaktion sollte hier der gewünschte Effekt erreicht werden können. Problematischer wird dieses Vorgehen bei größerer kultureller Distanz, wenn die dargestellten Interaktionen in der eigenen Gesellschaft einen gänzlich anderen praktischen und

symbolischen Wert haben. Hier muss ein erhöhter sprachlicher Expliziteitsaufwand getrieben werden, der sich wohl nur mit dem gezielten Einsatz der Muttersprache leisten lässt. Diese Frage hat ja nicht zuletzt die Diskussion um regionale Lehrwerke für das Deutsche als Fremdsprache umgetrieben. Kann man, um einen kommunikativ leichteren Einstieg zu ermöglichen, die deutsch dargestellte Situation »entfremden«, so also z. B. quasi ein deutschsprachiges Afrika simulieren, um dann später erst auch die Situationen zu übersetzen? Das wirkt zweifellos merkwürdiger, als das Übersetzen der Kulturen durch den Gebrauch der Muttersprache signalhaft zu machen. Vom selben Typ ist auch jede Art der Vermittlung von spezifischeren interaktionellen Fertigkeiten, vielleicht ist manches sogar noch einfacher. Denn im Prinzip kann bei fachlich oder spezialistisch gesteuerter Interaktion auf den diffusen Bereich des Alltäglichen verzichtet werden, und es kann mehr noch als bei den nicht so eindeutig gerichteten Handlungen des Alltags auf eine gewisse Zielstrebigkeit und Interpretierbarkeit der nichtverbalen fachlichen Interaktion gehofft werden. Das geht allerdings nur zum Teil. Wenn, wie in dem wichtigen Bereich wirtschaftlicher Interaktion, erfolgreiche Kommunikation selbst das Thema ist (**2.21 interkulturelle Wirtschaftskommunikation*), kommen zumindest Ausschnitte des Alltags durch die Hintertür wieder zurück.

4. Verstehen: der transkulturelle Weg

4.1 Vom Umschlagen in Qualität

Dass das Verstehen mit dem Sich-Verständigen zu tun hat, ist offenkundig. Wann verstehe ich etwas? Wenn ich mir genügend Wissen und Erläuterung geholt habe, um es an die Erfahrungen, die ich in meinem bisherigen Leben gemacht habe, sinnvoll anzuschließen, und vielleicht auch darüber zu sprechen. Zum Verstehen gehört also, dass ein breiterer Rahmen an verständnisstützenden und -sichernden Elementen aufgerufen wird, an denen der Platz einer fremden Erscheinung gemessen wird. Wenn man das aber an das Lernen einer Sprache bindet, dann wächst das Verstehen mit der immer engeren Verknüpfung vieler Akte des Sich-Verstehens in der Lernsituation der neuen Sprache. Und so ist denn ab einem gewissen Grad immer das Verstehen des Spiels und nicht nur einzelner Züge das Ziel des Lernens. Und natürlich gilt das auch für die fortschreitenden Phasen des bisher ins Auge gefassten, an direkter Praxis interessierten Lernens.

Worum es geht, und was man dafür tun kann, wird aber vielleicht klarer, wenn man sich Lernende vorstellt, deren unmittelbares Ziel diese Ebene ist. Es handelt sich dabei, wenn man so will, um Spezialisten

des sprachlichen und kulturellen Transfers. Sie lassen sich fassen als spezialisiert auf den Sprachentransfer, wie ihn die Übersetzer repräsentieren, und als konzentriert auf transkulturelle Identität, wie ihn traditionell die höhere Schulbildung anzulegen hofft. Beide Gruppen und beide Funktionen gehen das gleiche Problem von unterschiedlicher Seite an.

4.2 Spezialist für Differenzen

Dabei ist des Übersetzers Aufgabe, in der Kenntnis des fremdsprachlichen Systems die Differenzen zum eigenen so weit aufgenommen zu haben, dass er sowohl in der Lage ist, das sprachliche Fremde in seiner eigenen Gestalt erkennen zu lassen, als es auch in den Worten der eigenen Sprache zu sagen. Er sollte, zum dritten, aber auch eine Form finden können, in der mit den Mitteln der eigenen Sprache deutlich gemacht wird, von wo ab eine Erweiterung des Wissens nicht mehr eine Ausweitung von in der eigenen kulturellen Umgebung angelegten Dingen ist, sondern als Fremdes aufgenommen sein will. Und das hängt auch daran, dass die kulturelle Signifikanz von sprachlichen Ausdrucksweisen gelesen und wiedergegeben werden kann. Es soll hier nicht um eine Theorie des Übersetzens gehen – dazu und ihren praktischen Folgen gibt es eine ausführliche Diskussion (Snell-Hornby u. a. 1999) –, sondern um die Frage, was uns das bei der Überlegung hilft, wie weit eine sprachliche Landeskunde in dem hier umrissenen Sinne trägt.

Der Typus der Aneignung, die wir dem Übersetzer zuordnen, kann als repräsentativ stehen für jemanden, der differenzorientiert an sein transkulturelles Geschäft herangeht. Von einer Muttersprache aus, die als Boden und Zielpunkt seiner Bemühungen erscheint, wird Fremdes angesehen, das sich somit tatsächlich als solches zeigt. In der sprachlichen Umsetzung geht es dann um die Bewertung dessen, was vor dem Vergleich eines »gesetzten« Inhalts in einer anderssprachigen (hier deutschen) Form als ähnlich, als analogisierbar oder als fremd erscheint. Als »fremd« bezeichnet wird vor allem etwas, was in einer übersetzten Form in irgendeiner Weise auffällig, kompliziert, ungewöhnlich wirkt, also interpretiert wird. In der Auseinandersetzung mit der möglichen Wiedergabe in der eigenen Sprache schärft sich das Bewusstsein nicht nur für die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, sondern für die differierenden Sichtweisen, auf denen sie gründen. Das läuft nicht auf eine einfache Parallelisierung von Form- und Formulierungsdifferenzen auf der einen und Welt- und Weltansichten auf der anderen Seite hinaus: es entwickelt sich durchaus ein vielschichtiger metasprachliches Bewusstsein, was man daran sieht, dass man auch als naiver Rezipient fremde Sprachen zunächst wörtlicher nimmt als die eigene Sprache, dass

man Grade an Grammatikalisierung im Grammatischen bzw. an Idiomatisierung im Lexikalischen allmählich erst als solche erkennt. Aber man rechnet immerhin damit. Das zeigt außerdem schon, dass metasprachliche Reflexion, die in der jeweils gängigen sprachlichen Form der möglichen kulturellen Differenz nachspürt, nicht das Privileg des Übersetzers ist. Ab einem bestimmten Grad an Transkulturalität, damit einer gewissen Fortgeschrittenheit im Sprachlichen, ist das auch das alltägliche Geschäft dessen, der im transkulturellen Kontext adäquat erscheinen will. Und so ist denn signifikant für diesen Blick der Differenz, in welcher Weise das neu gelernte Fremde in das Eigene eingeht. Was wird von einem fortgeschrittenen Benutzer des Deutschen als Fremdsprache am ehesten in der deutschen Form in seinen eigensprachlichen Diskurs eingebracht? Was haben sich die Sprachen, die intensiveren Kontakt mit dem Deutschen hatten, aus diesem entlehnt, welche Internationalismen teilen die beteiligten Sprachen? Auf diese Fragen gibt es nur tentative und vorläufige Antworten, es ist aber offenkundig, dass sich in ihnen ein landeskundliches Interesse spiegelt, das sich rein auf der sprachlichen Ebene befriedigen lässt. Wenn man auf den Wortschatz blickt, so ergeben sich zwischen *Rucksack* und *Blitzkrieg*, *Gemütlichkeit* und *Waldsterben*, zwischen *Kindergarten* und *Über-Ich* bei den noch erkennbaren Germanismen durchaus typische Sichtweisen auf Deutsches. Die darin steckenden Heterostereotype wären im Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache durch die Autostereotype aus dem Inneren der deutschsprachigen Gesellschaft zu relativieren (Holzapfel 1999). Manches davon wird auch dazu anregen, genauer zu klären, wie das Deutsche in eine europäische Sprachenlandschaft einzubetten wäre – warum heißt der deutsche *Fernseher* nicht *TV*, warum ist *föderalistisch* geradezu das Gegenteil von *federal*? Und man kann dieses Spiel noch weiter spielen: was sagen uns Entlehnungen von der anderen Seite des Übersetzungspaares über die transkulturellen Verschreibungen und Bewertungen?

Was hier in seiner alltäglichen Bedeutung und nur am Wortschatz angedeutet wurde, hat auf höherer Ebene Entsprechungen in den Übersetzungserfahrungen mit bestimmten Handlungsmustern und Textsorten, die uns an verschiedenen Stellen begegnen. So ist es in diesem Kontext hochsignifikant, wenn Searle (2001, 100 u. ö.) anmerkt, bestimmte philosophische Kernbegriffe, die aus dem Deutschen stammten, seien typischerweise ebenso hässlich wie unverständlich. Wenn es um die Projektion und sprachliche Verfassung von stereotypen Vorstellungen im interkulturellen Geflecht geht, hat an dieser Stelle zweifellos die Lektüre deutscher literarischer Texte durch die Lerner des Deutschen einen Platz, gerade auch vor der

Kenntnis der Tradition, wie solche Texte in die jeweilige Muttersprache übersetzt werden, wie weit und wie dabei ›deutscher‹ Charakter erzeugt wird. In dieser Hinsicht haben literarische Texte zweifellos eine herausgehobene Rolle, weil sie symbolische Kondensierungen darstellen, auf deren Sprachlichkeit daher in verstärktem Maße zu achten ist.

Andererseits wird auf dieser Basis die Mühseligkeit von systematischer und an einer fixen Erfassung interessierter Übersetzung durchaus auch landeskundlich zu rechtfertigen: die Suche nach Erweiterung des Wissens, nach Verstehen durch Annäherung an Differentes (House 2001, 262 f., 267 f.).

4.3 Spezialist für Übergänge

Wenn der Typus des Übersetzers auf die Erläuterung und Sichtbarmachung von Differenz ausgerichtet ist, so ist der Lerner einer Sprache als Bildungssprache primär an der Ausweitung seines Wissens, seiner Welterfahrung interessiert, die auf einer Ebene stattfindet, die ein prinzipielles Wissen um Kultur abbildet. Daher befindet man sich abgesehen von den fremden Wörtern in einem vertrauten Diskursfeld, in dem Übergänge festzumachen sind und neues Wissen auszumachen ist. Es ist dies hier bewusst bildungs-idealistisch formuliert: stellt sich doch die Frage, ob solch ein Anspruch auf Perfektionierung der Bildung (§ 3.2) durch ein geeignetes Kennenlernen von Fremdsprachen auch in Zeiten, die im genannten Sinn von Globalisierung und Partikularisierung geprägt sind, aufrechterhalten werden kann. Man kann jedenfalls davon ausgehen, dass die Aufnahme einer Fremdsprache, also auch des Deutschen, in den Kanon der allgemein bildenden Fächer in gymnasialen und universitären Umfeldern eines anderen Landes auf jeden Fall auch einschließt, damit solle mehr vermittelt werden, als der rein funktionale Gebrauch der fremden Sprache, und normalerweise weniger bzw. anderes als die differenzakzentuierte Kompetenz des ›Übersetzers‹ – von entsprechenden Studiengängen einmal abgesehen. Der nötigen Differenzierung halber wäre noch zu sagen, dass diese Überlegungen für Sprachen mit generellem (Englisch) oder auch regionalem Lingua-franca-Charakter mit deutlichen Einschränkungen zu versehen sind.

Für das Deutsche treffen solche Argumente zunächst in seiner europäischen Nachbarschaft zu, wo mit dem Lernen des Deutschen, nicht zuletzt in seiner schriftkulturell ausgeprägten Form, der Nachbarschaft und der schieren Größe der Sprachgemeinschaft Rechnung getragen wird. Was zum Beispiel die skandinavischen Sprachen und einen Teil der slawischen Sprachen angeht, so spiegelt sich in dieser Wahl die Erinnerung an eine über eine längere historische Periode in ge-

wisser Weise miteinander verbrachte Bildungsgeschichte. Die historische Bindung wird so transformiert in einen Raum, in dem das Lernen der anderen Sprache zumindest in Richtung auf das Deutsche eher als eine Erweiterung des eigenen schon vorhandenen Wissens verstanden wird denn als Hinzugewinnung einer fremden Welt. Das ist überhaupt die Grundüberlegung in dem Modell der Übergänge, dass sich jede sprachliche Erfahrung an unsere bereits gemachten Erfahrungen anschließt und uns daher auch aufgrund unserer prinzipiellen Einübung in sprachliche Interaktion sinnvoll interpretierbar erscheint. Zweifelloso ist bei solch einem Modell auf eine Präsentation fremdsprachlichen Wissens zu achten, die nicht so sehr die alltäglichen Verschiedenheiten betont, sondern mit den jeweiligen Ausprägungen übergreifender Vergleichskategorien zu tun hat. Es mag dieses Bemühen in der Nähe vergleichender Kulturforschung angesiedelt sein, die der Behandlung universaler oder zumindest übergreifender Phänomene in Diskursen nachgeht, die den jeweiligen kulturellen Zusammenhang prägen. Solchen Überlegungen stehen all jene Konzeptionen nahe, denen es darum geht, die jeweils zu diskutierenden Sachverhalte im Hinblick auf die Lebensweisen, Lebensstile und Mentalitäten der Lerner in generellere Überlegungen zu den Regelmäßigkeiten des notwendigen Interagierens in den verschiedenen Kulturen einzubetten. Dadurch kommen in der jeweiligen Kultur der zu lernenden Sprache angelegte und sprachlich in unterschiedlicher Weise ausgeformte Kategorien aus Kultur, Gesellschaft, Individualität und Umwelt (Bettermann 2001a, 1223) in den Blick. Die allmähliche Meisterung der neuen sprachlichen Form vor der relativierenden Folie der muttersprachlichen oder sonstwie anderssprachigen Erfahrung führt automatisch auch zur Relativierung eben dieser bisher existierenden Vorannahmen. Diese stark kognitive, aber doch auch emotiv an den eigenen Erfahrungen ansetzende Auseinandersetzung mit dem Neuen ist sicherlich fortgeschritteneren Phasen des Spracherwerbs und entsprechenden Lernerprofilen zugeordnet. Solch ein Zugang ist gerade für eine Sprache wie das Deutsche besonders von Bedeutung. Denn die hier angedeutete Art von Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten greift auf die expliziteste Form der in den europäischen Sprachen ausgebauten Schriftsprachlichkeit zu und entwickelt den auf dieser Ebene stattfindenden abstrakten Diskurs im transkulturellen Raum weiter (Welsch 1999; praktisch z. B. Kussler 2001, 1330 f.). Gerade Sprachen wie das Deutsche, die nicht nur wegen ihres praktischen Alltagsnutzens gelernt werden, liefern in der Einübung in diese schriftsprachliche Kultur eine Möglichkeit zum direkten Zugang zu einer spezifischen Ausprägung europäischer Schriftkultur. Dieser direkte Zugang zu

einem nicht mehr absolut Fremden, sondern zu im transkulturellen Raum mehr oder minder Vertrautem führt dazu, dass man so auf unauffällige Weise mehr Deutungskompetenz im Hinblick auf die Kultur gewinnt, in die man sich mit der neuen Sprache einarbeiten soll (Kramsch 1991). Dabei ist es offenkundig, dass sowohl von der europäischen Umgebung wie auch von der außereuropäischen Sicht her das Deutsche als eine Sprache erscheint, wie sie sich unter den europäischen medialen, historischen, politischen usw. Umständen im Sprach- und Kulturkontakt entwickelt hat, wie er für diese Weltgegend typisch ist (Haarmann 1999). Ihre Besonderheiten scheinen dann in diesem Kontext auf.

4.4 Belohntes Bemühen

Vom alltäglichen Anfänger und vom spezialisierten Benutzer mit strikt begrenzten Interessen haben wir den Bogen gespannt zu den fortgeschrittenen und professionellen Spezialisten für Differenzen und Übergänge. An ihnen wird deutlich, dass das Ziel eines weitergehenden sich Einlassens mit einer Fremdsprache das des Vermittlers, der Vermittlung (§ 3.21) ist. Gerade auf dieser Stufe, die ja häufig schon manche Phase alltäglichen Fremdsprachengebrauchs und Alltagserfahrung in der anderen Sprachenwelt hinter sich hat, ist es die sprachliche Landeskunde, auf der die Last der ›Vermittlung‹ zwischen den kulturellen Konzepten beruht. Denn kulturelle Konzepte kommen ja nicht als solche vor, sondern sind das Ergebnis einer diskursiven Arbeit, bei der es um die Entzifferung und Rekonstruktion im jeweils anderen System geht. Entziffert werden müssen die in sprachliche, in unserer europäischen Welt zumeist schriftliche Form eingegangenen Züge, großen Grundlagen und einzelnen Annahmen einer kulturellen Praxis. Die Kunst ist, das so weit vor der Folie des eigenen Ausgangspunkts analysieren und anders zusammenzusetzen, rekonstruieren zu können, dass die Differenzen beleuchtet, die Übergänge klar gemacht werden können. Es ist offenkundig, dass beide angedeuteten Alternativen in reiner Form nur selten zu finden sein werden, aber Teile davon sind zweifellos als sprachliche Landeskunde im fortgeschrittenen Programm des Faches Deutsch als Fremdsprache vorzusehen. Das heißt auch, dass komplexe literarische, aber auch diskursive Texte und der schwierige und mühsame Umgang mit ihnen einen nicht zu vernachlässigenden Bestandteil der Beschäftigung mit dem Deutschen auf tertiärer Bildungsebene im nichtmuttersprachlichen Ausland bilden sollten. Es ist umstritten, wie weit bereits die Ergebnisse solcher Umsetzung, d.h. deutsche Texte, die in die jeweiligen Muttersprachen übersetzt worden sind, denselben Zweck erfüllen können. Diese

Anforderung nach der Auseinandersetzung mit für eine europäische Schriftkultur als zentral anzusehenden komplexen Texten soll zwar durchaus Bildungsanspruch, aber nicht Bildungselitismus vermitteln. Es ist offenkundig, dass auch die über die aufzählbaren Situationen kulturellen Kontaktes hinausgehende praktische Beschäftigung im Raum der Interkulturalität (§ 3.10) als Raum zwischen den Kulturen eine Kenntnis verlangt, die von einem grundsätzlichen Boden aus den Zugriff auf das einzelne, unvorhersehbare interkulturelle Problem erlaubt.

5. Sprachliche Landeskunde und Interkulturelle Kommunikation

Sprachliche Landeskunde hat einen zentralen Platz beim Erwerb von verschiedenen Stufen von Vermittlungskompetenz im Raum zwischen sprachlich unterschiedlich geprägten Kulturen. Das sagt nichts gegen direkte weltbezogene Teile landeskundlicher Tätigkeit: die Sprache ist nicht die Welt. Wenn man aber ernst nimmt, dass beim Erlernen einer fremden Sprache die sprachliche Ebene als letzte Meta-Ebene der Erläuterungen unhintergebar ist, ist die eigentliche Landeskunde an das Funktionieren dieser sprachlichen Erläuterungsprozesse gebunden (Brandom 2000, 814 ff.).

Die sprachlichen Vermittlungsprozesse betreffen dabei zwei Ebenen: Zum ersten wird der an dem Kontakt mit der anderen Sprache und ihrer Kultur Interessierte mit der fremden Sprache konfrontiert. Da zum Erlernen des Deutschen als Fremdsprache gehört, dass Erfahrungen mit zumindest einer anderen vorher erworbenen Sprache vorliegen, kann man davon ausgehen, dass versucht wird, die prinzipielle Erfahrung mit sprachlicher Interaktion bei der ›Lektüre‹ anderskultureller Interaktion als Interpretationshilfe einzusetzen. Man wird dabei versuchen, Merkmale akuter Interaktion auf der Basis der eigenen Erfahrungen zu deuten – dabei aber gleichzeitig alternative Interpretationen versuchen, die davon geleitet sind, dass man auch der fremden Interaktion Sinn zuschreiben möchte. Zum anderen lässt sich aus den eigenen kommunikativen Erfahrungen ableiten, dass der individuelle Sprechakt nicht nur auf sich selbst verweist, sondern dass in die sprachliche Handhabung der Welt die Spuren der interaktiven Geschichte einer historischen Kommunikationsgemeinschaft eingeschrieben sind. Das kollektive Bewusstsein schlägt sich in Konzeptualisierungen und sprachlichen Präferenzen nieder, die nur in einer kulturell relevanten Interpretation sichtbar werden. Das Gedächtnis einer Kultur – wenn dieser Begriff hier verstanden werden kann als eine auf die Historie projizierte Sprechergemeinschaft – lässt sich in kulturell relevanter Interaktion rekonstruieren.

Diese grundsätzlichen metasprachlichen Optionen schlagen sich je nach Ausmaß und Umfang der Gewöhnung an den sprachlichen Kontakt in zwei initialen und zwei vertieften Optionen nieder. So ist der initiale Typ anderssprachlicher Interaktion der Anfängertyp, die vertiefte Variante dazu stellt der Differenz-Spezialist, den wir den Übersetzer genannt haben, dar. Analog dazu stellt den initialen, da verengten Typ der sprachkulturellen Interaktion der Spezialist dar, sein vertieftes, intensiviertes und verbreitertes Pendant dann der Übergangs-Spezialist. An diesen Archetypen des Kontaktes wurde angedeutet, welche Rolle hier jeweils eine sprachliche Landeskunde spielt. Aber es handelt sich tatsächlich um Archetypen: in den einzelnen Lernern des Deutschen als Fremdsprache treten uns Interessenten entgegen, die das alles in unterschiedlicher Mischung haben wollen. Es ist zweifellos eine des didaktischen Schweißes würdige Aufgabe, die sprachlichen und die anderen Teile landeskundlichen Wissens so in eine Ausbildung zu integrieren, dass hier sinnvolle Profile herauskommen. In diesen Profilen hebt sich dann die scheinbare Endlosigkeit der Aufgabe, zu einer abgerundeten Landeskunde zu kommen, auf.

Literatur

- Althaus, Hans-Joachim: Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig u. a. 2001, S. 1168–1178.
- Altmayer, Claus: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (1997). [www.ualberta.ca/~german/ejournal/altmayer3.htm]
- Andersen, Arne: Der Traum vom guten Leben. Alltags- und Konsumgeschichte vom Wirtschaftswunder bis heute. Frankfurt a. M. 1999.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen u. a. 1995.
- Bausinger, Hermann: Alltag im Landeskundeunterricht. In: Deutsch lernen 31 (1985), S. 3–14.
- ders.: Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen. München 2000.
- Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig u. a. 2001, S. 1215–1229 (= 2001a).
- ders.: Texte als Träger von landeskundlicher und kulturkundlicher Information. In: Helbig u. a. 2001, S. 1253 bis 1262 (= 2001b).
- Brandom, Robert B.: Expressive Vernunft. Begründung, Präsentation und diskursive Festlegung. Frankfurt a. M. 2000 (engl. 1994).
- Brunner, Otto, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972 ff.
- Eco, Umberto: Kant und das Schnabeltier. München 2000.
- Eichinger, Ludwig M.: Von Leuten, die nicht bis drei zählen können. Zum Weltbild der Sprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15 (1989), S. 30–49.
- ders.: Kommunikative Bedingungen für die deutsche Sprache in Mittel- und Osteuropa – zum Beispiel Ungarn. In: Hermann Funk und Gerhard Neuner (Hg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Berlin 1996, S. 126–147.
- ders.: Allen ein Deutsch – jedem sein Deutsch. Wie man mit Variation umgeht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 (1997), S. 159–173.
- Gabelentz, Georg von der: Die Sprachwissenschaft. Ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. Leipzig 1901.
- Glück, Helmut: Die Anfänge des Sprachunterrichts. In: Armin Wolff und Harald Tanzer (Hg.): Sprache – Kultur – Politik (= Materialien DaF 53) Regensburg 2000, S. 125–140.
- Götze, Lutz und Suchsland, Peter: Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: Deutsch als Fremdsprache 33 (1996), S. 67–72.
- Haarmann, Harald: Kulturgeschichte im Wortschatz. In: Wulf Köpke und Bernhard Schmelz (Hg.): Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte. München 1999, S. 909–914.
- Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig u. a. 2001, S. 1204–1215.
- Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Hbde. Berlin/New York 2001.
- Holzappel, Otto: Die Sicht auf den Anderen. Wie sich die Europäer gegenseitig sehen. In: Wulf Köpke und Bernhard Schmelz (Hg.): Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte. München 1999, S. 135–139.
- House, Juliane: Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig u. a. 2001, S. 258–268.
- Knipf-Komlósi, Erzsébet und Nina Berend (Hg.): Regionale Standards. Sprachvariation in den deutschsprachigen Ländern. Budapest u. a. 2001.
- Kramsch, Claire: Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991), S. 104–120.
- Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20 (1994), S. 13–36.
- Kussler, Rainer: Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik. In: Helbig u. a. 2001, S. 1323–1333.
- Matthes, Joachim: Interkulturelle Kompetenz. In: Alois Wierlacher (Hg.): Kulturthema Kommunikation. Konzepte – Inhalte – Funktionen. Möhnesee 2001, S. 199–208.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig u. a. 2001, S. 1230–1234.
- Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6 (1992), S. 4–15.
- Pommerin-Götze, Gabriele: Multikulturelle Gesellschaften als Gegenstand der Landeskunde. In: Helbig u. a. 2001, S. 1194 bis 1204.
- Riedel, Wolfgang: Kommunitarismus, 'communal culture' und die Politik der Anerkennung. In: Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegrenzung. Mainzer Universitätssprache Sommersemester 1998. Mainz 1999, S. 283–300.
- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar 1994.
- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1993.
- Schoen, Ulrich: Bi-Identität – Heimat in zwei Kulturen. In: Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegrenzung. Mainzer Universitätssprache Sommersemester 1998. Mainz 1999, S. 213–226.
- Searle, John R.: Geist, Sprache und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2001.
- Simon-Pelanda, Hans: Landeskundlicher Ansatz. In: Helbig u. a. 2001, S. 41–55.
- Snell-Hornby, Mary u. a. (Hg.): Handbuch Translation. 2., verb. Aufl. Tübingen 1999.

- Stickel, Gerhard (Hg.): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen (= IDS Jahrbuch 1996). Berlin/New York 1997.
- Stötzel, Georg und Martin Wengeler: Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Sprache – Politik – Öffentlichkeit, Bd. 7. Berlin 1995.
- Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München 1999.
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt 1997 (engl. 1992).
- Thurmair, Maria: Texte aus linguistischer Sicht. In: Helbig u. a. 2001, S. 269–280.
- Veeck, Reiner und Ludwig Linsmeyer: Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig u. a. 2001, S. 1160–1168.
- Weimann, Gunther und Wolfram Hosh: Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: Info DaF 20/5 (1993), S. 514–523.
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturgegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz 1999, S. 45–72.
- Wolf, Gerdian: Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung. In: Helbig u. a. 2001, S. 1179–1193.

Ludwig M. Eichinger

3. Landeskunde als Landeskundestudien

Anders als in den neueren Schulsprachenphilologien Romanistik und Anglistik ist die Fachkomponente *Landeskunde* in den germanistischen Fächern vieler Länder mit Ausnahme Frankreichs nach wie vor eine konzeptionelle und curriculare Crux. Die Sonderentwicklung in Frankreich hat politische Hintergründe; die Entwicklung einer »Landeskunde« begann hier bereits Ende des neunzehnten Jahrhunderts im Kontext des politischen Wunsches nach vertieftem Sicherheitswissen über die Deutschen. Heute bildet die Landeskunde (*Civilisation allemande*) hier einen der drei Teile des germanistischen Studiums. Man kann in ihr wie in der Literaturwissenschaft oder der Linguistik promovieren und sich habilitieren (Vaillant 1992).

In Deutschland und den meisten anderen Ländern gibt es solche Möglichkeiten nicht. Es gibt in Deutschland auch keine germanistische Professur, die in Analogie zu den französischen Verhältnissen oder zur Romanistik etwa an der Universität Passau für »Germanistische Literaturwissenschaft und Landeskunde« ausgerichtet worden wäre.

Die Hauptgründe dieser Lage sind klar und verweisen auf die kulturhermeneutische Grundproblematik der Germanistik, wie sie im Eingangskapitel des vorliegenden Bandes skizziert wurde: die Germanistik in Deutschland ist logischerweise als Grundsprachenphilologie verfasst und geht zu Recht oder zu Unrecht

von einem unterstellten Kulturwissen ihrer in der Regel deutschen Studierenden aus. Die weltweite Differenzierung zwischen Grundsprachen- und Fremdsprachen germanistik ist gerade dreißig Jahre alt (*Kap. 1.*); die erste große Publikation zur »Germanistik als Fremdsprachenphilologie« waren die beiden UTB-Bände *Fremdsprache Deutsch*, sie sind vor nunmehr gut zwanzig Jahren erschienen (Wierlacher 1980).

Seit den Emanzipationsbestrebungen auch der US-amerikanischen Germanistik (*Kap. 5.8 German Studies*), seit der Gründung des Faches Deutsch als Fremdsprache und seiner Fortschreibung zu einer auslandsphilologisch orientierten interkulturellen Germanistik als einer »Fremdkulturwissenschaft« (Wierlacher 1980, 15) hat sich die mit den frühen Heidelberger Planungen (*Kap. 1.*) begonnene Differenzierung der Germanistik weltweit und auch in Deutschland gefestigt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist nun der Schritt zu tun, der interkulturellen Germanistik wenigstens einen Teil der Möglichkeiten zu verschaffen, die sowohl die nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland als auch die »Auslandsgermanistik« in Frankreich erreicht haben. Mit dieser Zielsetzung werden im Folgenden einige Anregungen zur Diskussion gestellt, denen es um die Ablösung der bisherigen »Landeskunde« durch ihre Fortschreibung zu einer eigenständigen Fachkomponente mit eigener Methode und einem rationablen Namen geht. Auch die nachfolgenden Beiträge zur geographischen, juristischen und politischen Landeskunde suchen in diesem Sinne Wege zu einer neuen Landeskunde zu eröffnen.

Problemkontur

Seit vielen Jahren mehrten sich bereits die Stimmen, die das Problem der »Landeskunde« durch ihre Integration in das Fremdsprachenlernen und das Fremdsprachenstudium entschärfen wollen: »Unserer Meinung nach«, schreiben bereits 1974 die Russen Verescagin und Kostomarov, »können und müssen landeskundliche Kenntnisse eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenlernprozess selbst spielen, die Landeskunde muss ihren Platz unmittelbar im Sprachunterricht haben«¹. Ebenfalls schon zu Beginn der 70er Jahre forderte sehr ähnlich der in Princeton (USA) lehrende Germanist Victor Lange die Einbettung des Fremdsprachenstudiums in ein landeskundliches Kulturstudium (*Kap. 1., Anm. 3.*). Wenig später ist die Frage der Integration der »Landeskunde« in den fremdsprachlichen Deutschunterricht auch zum vielfachen Thema im Fach Deutsch als Fremdsprache geworden.

Nichtsdestoweniger und ungeachtet auch der neueren Publikationen in Romanistik und Anglistik (Lüsebrink 1995 und 2000; Kramer 1997) spielt die Landeskunde in Theorie und Praxis der weltweiten